

英国における2015年 A-Level 試験改革について

沖 清 豪

はじめに

2013年を境に、日本では高大接続改革の議論が従来とは異なる様相を示している。その端緒は2013年10月の教育再生実行会議の第四次提言「高等学校教育と大学教育との接続・大学入学者選抜の在り方について」により、二種類の学力試験を導入して、大学入学者の学力の保障を行うべきという議論であった。しかしその後の中央教育審議会での議論や2015年の高大接続システム改革会議答申での議論を通じて、基礎学力テスト（仮称）の導入は目的などが大きく転換しつつあり、センター試験の改革を通じての学力評価テスト（仮称）の導入に議論の焦点があてられがちな状況になっている。

日本国内の議論の背景を確認してみると、少なくとも当初の議論においては、アメリカ型のSATの試験制度を参考にしていると思われる部分と、英国をはじめとした欧州の複線型学校体系を有する国家群で導入されている、中等教育修了資格を確認するための試験・資格と高等教育機関入学のための試験・資格の二種類の試験制度を参考にしている部分があることがうかがえる。とりわけ、基礎学力テストと学力評価テストの二種類の試験を導入するという考え方は、欧州型の中等教育・高等教育の制度を設計しているのではないかと推測されてきた。

さて、日本の改革議論で参照とされたと思われる英国の高大接続に関する二種類の試験制度とは、GCSE と GCE A-level 試験である。GCSE の正式名称は General Certificate of Secondary Education であり、中等教育の修了程度を確認するための試験となっている。一方 GCE A-level は General Certificate of Education, Advanced-Level の略称であり、長らく英国における大学進学的基础条件という位置づけとなっている。

これら GCSE⁽¹⁾ と GCE A-level は現在まで、英国内の中等教育改革や高等教育改革の進展の中で大きな変更を迫られてきた。本稿で言及するように、2000年代に入ってから、数回にわたり中等教育修了試験としての意義に関して議論されてきたという経緯がある。

一方で1990年代以降、英国では欧州におけるボローニャ・プロセスを通じての単位互換政策の一環として、大学までの多様な学術資格を水準（level）ごとに体系化し、さらにそれらに対応する職業資格も同様の水準に対応させることで学術資格と職業資格を相互互換可能な形で体系化

するタリフ（tariff）策定の試みが続けられてきた（沖 2008）。その議論の中では、A-level 試験の代替として IB（International Baccalaureate）もタリフに組み込まれることにより、IB の得点が大学入試資格としての A-level と比較しても高い評価を受けていることを間接的に示すこととなっている（花井 2016）。

これらの議論の特徴の中でも A-level の改革は、広く評価方法の改革や継続的な試験科目の統廃合が意図されていること、また A レベル試験の複数回実施の廃止といった現行制度の性格を転換しうるものとして想定されており、あるいは日本における現在の高大接続改革で議論されてきた課題が、日本とは異なる方向性をもって議論されてきていることを確認できる。前述のように英国の中等教育修了を評価する試験（GCSE）と高等教育入学資格（GCE A-level）との分離に、日本の基礎学力テストと学力評価テストとの分離の議論との関連性を見ることが出来るであろう。こうした改革を検討するにあたっては、従来からの学力評価論や教育方法論からのアプローチとともに、接続改革という視点から制度論的アプローチが必要ではないかと思われる。また、改革の進行に伴い、中等教育機関としてのシックス・フォーム（カレッジ）の対応状況、試験実施機関での対応動向、そして受け入れ側の大学側の対応状況について、それぞれ継続的に調査を行っていくことが必要である⁽²⁾。

そこで本稿ではまず 2015 年 GCE 改革の概要と現時点での先行研究の動向を確認することで GCE 試験の高等教育全体における位置づけが変容し、改めてタリフの重要性が高まっているように見えることを確認する（第 1 節）。引き続き、2000 年と 2008 年に実施された GCE 改革を確認する（第 2 節、第 3 節）。そのうえで 2015 年改革に至るまでの議論について政府報告書をもとに検証し（第 4 節）、最後に今後の研究のための視座を確認することとしたい（第 5 節）。

1. 2015 年改革と関連先行研究

1.1. 2015 年 GCE 改革の目的と概要

今回の GCE 試験制度改革では大きな論点として、従来のモジュール型の学習からリニア型の学習へ、および A-level 試験受験のための学習プロセス自体の変革を伴うものとして位置づけられる点が注目される。その具体的な変更点は以下の通りである。

まず、1 年目に AS-level 試験を、2 年目に A2 試験をモジュール単位で受験するという過去 15 年ほどの仕組みから、1 年目の終わりに AS-level 試験を受験することは可能であるが、従来のような A-level 試験の 1 年目という位置づけは廃止されて、独立した試験として位置づけられることとなり、A-level 試験は 2 年目の終わりにその期間における全学習内容を対象とした試験として再編されることとなった。これは A2 試験の廃止を意味するものである。加えて AS-level 試験のタリフ換算表上での位置づけも、AS レベル試験の結果を A-level 試験のタリフ得点のほぼ 4 割と位置付けることで、試験制度が分離していることを改めて示すものとなっている。

さらに今回の改革に先行する形で、2014年から resit（再受験）が不可能となっている。すなわち、従来はシックス・フォーム在籍2年目の1月に第1回試験を受験し、5～6月に実施される第2回試験を受験するという形で、再試験の受験が可能な制度設計であったものを、負担の過重性などが問われることにより、5～6月の試験一回に縮減しての実施に転換している。

中央政府の部局として学術・職業資格や各種の試験制度について責任を有する Ofqual（The Office of Qualifications and Examinations Regulation）は、今回の GCE および GCSE 試験制度の改革の目的を、

要求され実施されている教育内容（contents）に対する生徒の到達度の証拠を提供すること、および継続的な学術的・職業的な学習、および雇用のための頑強な基盤を提供することにある。そして、必要とあらば、学校やカレッジがすべての生徒の成績についてアカウンタビリティを保つための基礎を提供し得るものとなる（Ofqual 2015: 6）。

ものであると設定している。この記述からも単に中等教育と高等教育の接続だけが改革の焦点ではなく、職業訓練や雇用につながっていく資質・能力の育成とその評価こそが改革の目的であると位置づけられていることが読み取れる。

1.2. 先行研究の動向

それではこれらの領域における国内の先行研究を確認してみたい。

英国の入試制度については、従来から制度自体には注目が集まっていたものの、その複雑さもあって十分な検討が行われてきていない。従来の制度についての議論自体、研究の対象としてというよりも、英国教育制度史の一環として言及されてきたために、独立した研究成果として確認することが困難である。本稿で議論の対象となる2015年改革についても、沖（2014）や山村滋（2016）など限定的である。

タリフについても、沖（2008）以降では管見の限り飯田（2016）と花井（2016）が確認されるにすぎない。こうした研究動向の貧弱さは、資格制度としての重要性が認められる一方で、日本の文脈に則して考えると、学術資格と職業資格の連動が想定しがたいという背景があるものと推察される。なお職業資格を中心とした研究を確認してみると白幡（2015）というまとまった成果を確認できる。

一方資格制度としてタリフによって GCE と互換可能な学術資格である IB に関しては、花井（2014）・花井（2016）が網羅的に説明しており、今後は国内でも国際バカロレアに関する学会が創設され、さらに研究が深められることが期待される。

以上のような研究動向からは、英国の高大接続ないし入学者選抜制度の研究が依然として十分

ではないという状況が示唆される。その理由は接続の制度が大きく異なり、かつ複雑なシステムが構築されている点が挙げられるであろう。少なくとも現時点でどのような制度になっており、どのような課題を抱えているのかについては入試改革が始まる現時点で確認しておくことに一定の意味があるものと思われる。

なお本稿では種々の改革が進行中であることを踏まえて、GCE 試験制度の改革までのプロセスに焦点を当てて議論を進めることとしたい。

2. 2000年の GCE 改革

本節では、2015年改革とそれまでの改革との連続性を確認する前提として、2000年以降の GCE 改革と関連する改革を素描する。

GCE 試験は1951年に開始され現在まで大学進学者の基礎学力測定の試験として機能してきた。1980年代までは A-level と O-level に分離しており、それぞれの目的に応じて大学進学者は A (advanced) level の試験を必要に応じて数科目受験し、その結果を基にしつつ、必要に応じて書類審査や有力大学での面接などの審査を経て、進学者が決定することとなっていた。

しかし進学者層の増大など英国における継続・高等教育の改革の一環として、1989年には従来の A-level に加えて2年間で A-level の半分の学修量を評価する試験として AS (Advanced Supplementary) レベルの試験が導入された。しかしこの AS-level は基本的に A-level の代替ではなく、別の試験として実施されるものと位置付けられていた。

1992年以降の大学とポリテクニクの統合による高等教育二元体制から一元制度への転換や進学率上昇などを契機として進学者数の増大を目指す動きが強まる中で、2000年のいわゆる Curriculum 2000改革の下で、AS レベルは AS (Advanced Subsidiary) level 試験として A-level の最初の1年間の学習を評価する試験として再編されることとなった。この改革は、中等教育段階の学習内容・履修科目の多様化を踏まえた対応策として実施されるものであり、試験自体も極度に多様化した科目が設置されることとなった。

それと合わせて、A-level 試験の2年目の学習内容を評価する試験として A2試験が開発されることとなり、A-level 試験は AS-level 試験と A2試験の二種類の制度をそれぞれモジュールとして編成された試験として位置づけられることとなった。

以上のような改革が行われると、従来の A-level の成績評価と AS-level および A2試験の結果とをどのように比較参照するかが問題となる。2001年にタリフが導入された際には、AS-level 試験のタリフは同一科目の A-level 試験のタリフ換算得点の二分の一という位置づけとされ、まさに2年間で学修成果を示す A-level の成績が半分の1年間で学修成果を示す AS-level の成績の二倍と位置づけられることとなった。

なお A2試験はシックス・フォーム在籍生徒が2年目の1月と6月に試験が用意されており、

1 月に受験した場合も同一科目について再試験（resit）を受けることが可能となっていた。

さらに A-level 試験の特徴は大学受験資格として位置づけられているにもかかわらず、試験自体は国家で統一的に実施されているわけではなく、民間の試験団体がそれぞれ設定した科目について試験を実施し、評価を行い、それが進学における成績として大学側で正規のものとして使用されている点にある。

現在まで試験団体は統廃合を経てきているが、2015年時点では英国全体で5 団体が政府の認可を得て A-level 試験を実施している（表 1 参照）。これらの団体はそれぞれ必要と考える試験科目を設定し、試験で出題するモジュールを明確にしてそれぞれシラバスを作成し、公表している。AS-level は必須モジュールによって構成されている一方で、A2試験では多くの試験団体並びにその出題する科目内では必須モジュールと選択モジュールの組み合わせが可能となっており、シックス・フォームやその在籍生徒は自らの進学希望先大学が指定している科目について学習し、受験することとなっている。

表 1 試験実施機関

- | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none">* AQA (Assessment and Qualifications Alliance)* OCR (Oxford, Cambridge and RSA Examinations)* Edexcel* WJEC (Edupas 名義で試験を実施) (ウェールズ)* CCEA (the Council for the Curriculum, Examinations and Assessment) (北アイルランド) |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

3. 2008年の GCE 改革

以上のような2000年改革を背景として、また QAA (Quality Assurance Agency for Higher Education) による高等教育機関が遵守すべき実践綱領 (code of practices) の公表を通じて、大学における質保証に対する意識が高まる中で、教育の前提となる受け入れる学生の学力の指標に関する議論が高まり、2008年には第一段階としての GCE 試験制度改革が実施された。具体的には評価システムの改革として示され、タリフの改善を試みる改革であった。本節では、2015年改革とそれまでの改革との連続性を確認する前提として、2008年の GCE 改革の概要を素描しておくこととしたい。

評価システムの改革としては、A 評価を得る受験生の増加を踏まえて、A-level にのみ A* 評価を導入し、タリフ得点も従来の A 評価が120ポイントであったのに対して、A* 評価は140ポイントとすることで評価の改善を通じてタリフの改善も図られた。なお AS-level には A* 評価が導入されていないため、最終評価においてのみ A* 評価が示されることとなった。また140ポイントは一科目からなる科目の成績評価 (Single Award) であり、科学など一部の科目に採用されている

二科目分を組み合わせた科目 (Double Award) では内容ごとに A+A 評価 (240ポイント)、A*+A 評価 (260ポイント)、A*+A* 評価 (最大280ポイント) という評価も実施されることとなった。

一方こうしたタリフ・評価制度の改革と並行して、学習内容については Stretch and challenge (拡大・挑戦的) アプローチを通じての Synoptic (包括的) 評価への展開が試みられ、1 科目あたりの学習ユニットは従来の 6 から 4 に縮減され、想定学修時間としては 360 時間が目安とされた (Johnson & Haywood: 2008)。

4. 2015年 GCE 改革の導入経緯

4.1. 試験機関による調査研究

以上のような改革は、中央行政や各大学の研究に基づく議論を通じて行われている。本節では、改革に一定の影響を及ぼしたと考えられる三種の報告書について言及し、その議論を確認することとしたい。

中央行政において具体的な制度設計が開始される前段階として、現行の GCE 試験制度に関する調査研究が実施されている。一つが試験実施団体の一つである OCR の一部である Cambridge Assessment が実施した調査報告である (Cambridge Assessment 2011)。この報告では現行の試験制度の成績評価が不十分であること、特に A* 評価の導入を通じて成績評価のインフレが生じていること、16歳以降の学術資格や職業資格の再編が必要であることなどが指摘され、改革への必要性が強く示されることとなった。

一方で Cambridge 大学の入学オフィスが独自に実施した調査分析では、入学後の成績と入学時の成績の関連性について検討され、A* 評価には一定の意義があることが示された (Chetwynd, 2011)。こうした研究の蓄積を通じて、GCE 試験の意義と課題を政府レベルで再検討すべきであるという機運が高まることとなった。

その結果、非政府型公共機関として政策の実行を担う NDPBs (Non-Departmental Public Bodies) である Ofqual と伝統的研究大学の連合体である ラッセル・グループ (Russell Group) に対して、中央政府は A-level 試験の調査研究とそれに基づく政策文書の作成を依頼した。Ofqual と ラッセル・グループは実際の調査を英国の代表的調査組織である IpsosMORI に委託し、A-level 試験の関係者のインタビューの分析を中心とした報告書が刊行された (Higton, J. et al. 2012)。この Ofqual が主導して作成された報告書の内容が元となって 2015 年の A-level 改革が進められることとなったのである。そこで本稿ではさらに本報告書における現状分析と結論を確認することとしたい。

4.2. Ofqual 報告書の現状分析

本報告書では、現在 A-level 試験のために全国で教育を行っている教師の努力、および受験生

の準備などの水準については、十分に評価すべきものがあるとしており、A-level 試験の仕組み自体は評価し得るものとみなしている。特にヨーロッパ資格枠組み（EQF）および英国の資格枠組み⁽³⁾において大学入学者相当の資格とみなされる level3に位置付けられている資格・試験の中では、「黄金の基準」（golden standard）とみなされているとされている（Higton, J. et al. 2012）。

ただし、いくつか意図せざる問題を抱えているとの指摘もある。

第一に、STEM や外国語の領域などで入学後の学習のための知識・技能不足が指摘されており、科学や数学、ないし外国語の試験科目内でのさらなる教育内容の充実が期待されている。

第二に、成績のインフレーション（A や A* の取得学生の増加）や試験スケジュールの厳しさが指摘されており、その原因として resit（再受験）制度が問題であるとの結論が導かれている。resit 制度は学校教員の裁量によって評価されているコースワークと合わせて、成績が変更可能であるという誤解を受験生に与えてしまい、入学者は厳格な成績評価に対する誤った認識のまま大学に進学している点に危惧が表明されている。

第三に、A-level 試験に一定の意義を認めつつも、「試験のための学習」となってしまっていることによって、学修とは、設問と答えがあるものであるという意識や試験範囲のみ学習すればよいという意識から抜けきれないままで中等教育段階とは質的に異なる高等教育を受けることにより、特に初年次におけるトラブルが生じている点を指摘している。またこの改善のためにも、現在自らの志望する大学・コースが指定している3科目程度に絞った学修を行う生徒が相当数存在していることにも危惧を表明しており、より幅広い学習が必要であるとの結論を導いている。なおこの議論が AS-level 試験の分離につながっている。

以上のような問題点や関連する課題の改善を目的として、本報告書では以下のような結論が導かれている。

第一に、教科間・試験機関間での同一資格取得に必要な分量や内容のブレの調整が必要であるとされる。その結果、シラバスの認証などがさらに必要であるとされている。

第二に、分量の減少が学生の試験に対する準備量の減少につながる危険性を排除しつつ、学生・保護者の不安の解消もまた必要であるとしている。

第三に、最終の A2試験をより包括的な（synoptic）学習を対象としたものにするすることで、学生が当該教科全体を理解し、大学進学準備となるようにすべきであると主張した。

第四に、これまで義務化されてきたモジュール型学習・試験をリニア型の学習・試験とすることにより、単年度・モジュール単位の成績・学力を測定するのではなく、一定期間（原則2年間であるが全期間を通じてなくともよいとされた）の学修成果全体を評価するものに変更すべきであるとした。この変更を通じて、学生側は包括的な学習を実現できる一方、教師側は技能や教科に関する語り（narrative）に時間を費やすことができるとして、シックス・フォーム側の教員・

生徒の不満を解決するためにも改革が必要であるとの主張を展開した⁽⁴⁾。

5. 論 点

以上のような経緯をへて現在新制度は導入の途上にある。新たな GCE A-level 試験について、今後の調査研究のために、本稿では以下の三点に注目して今後の考察の視座を論点として提示することとしたい。

第一に職業資格との連携が可能であるタリフの導入の意義の再検討が必要である。現在 A-level の成績だけではなくタリフの得点として当該コース出願資格を提示している大学・コースは UCAS によれば約三分の一とされている (UCAS 2015)。もちろん伝統的な大学では A-level に示される学術的な科目における好成績が前提となっており、タリフ得点を入学資格として提示している大学はほぼ見当たらない。逆に職業資格と連動しているコースや元ポリテクニクであり研究重視というよりも教養教育・職業教育重視の大学において入学の条件となるタリフ

表2 2016年度におけるタリフポイント互換表

tariff point	GCE A-level Double Award (1科目あたり)	GCE A-level Single Award (1科目あたり)	IB Diploma points (45ポイントでタリフ720)	BTEC Nationals Diploma (職業資格)
348			28	
326			27	
304			26	
282			25	
280	A*A*			D*D*
260	A*A		24	D*D
240	AA			DD
220	AB			
200	BB			DM
180	BC			
160	CC			MM
140	CD	A*		
120	DD	A		
100	DE	B		MP
80	EE	C		PP
60		D		
40		E		

出典：UCAS (2016) *Tariff 2016*, UCAS. より抜粋して作成⁽⁵⁾。

得点が提示されている。これはタリフに掲載されている資格の多くが職業資格であることを踏まえると、学術資格と職業資格の相互互換を意識したものともみなしうる。大学と呼ばれる教育機関に職業資格取得のみで入学できる可能性があるというタリフ導入によってもたらされている状況について再検討が必要であろう（表2参照）。

一方で伝統的な大学における専門教育重視は、現在の職業資格取得の学習内容とは必ずしも相入れるものとはなっていない。現在の改革の動向では、A-level や AS-level の資格や IB 資格などを他の比較的有名ではない学術・高度な職業資格のベンチマークとして活用することが想定されているようである（表3）。相互互換にあたってはそれぞれの資格が段階別評価となっており、一定の幅を持った評価となっていることから、それを数値化して比較可能なものに転換していくことが意図されているように思われる。

表3 ベンチマーク資格設定（他の資格のベンチマークとされるもの）

- ・ A level and AS qualifications
- ・ BTECs (IH Nationals)
- ・ Cambridge International Pre-U Diploma
- ・ Cambridge Technicals
- ・ Core Maths qualifications
- ・ Extended Project
- ・ International Baccalaureate
- ・ Scottish Advanced Higher
- ・ Scottish Higher
- ・ Scottish Baccalaureate
- ・ Scottish Baccalaureate Interdisciplinary Project
- ・ Advanced Welsh Baccalaureate – Skills Challenge Certificate

出典：UCAS (2015) *UCAS Tariff tables: New Tariff points for entry to higher education from 2017*, UCAS.

第二に A-level と AS-level の分離の意義の再検討が必要である。

今回の改革議論の背景として、学習観や評価観の対立があったことは、モジュールの評価からリニアな評価へという大きな転換が行われることから明らかである。前者が職業・実践技能を視野にいれて学ぶというスタイルであり、後者がアカデミックな内容を包括的に学ぶというスタイルであるということからみて、現在の英国教育改革は少なくとも試験制度改革の文脈では、従来の総合的な指導とその延長にあるモジュール型カリキュラムから、伝統的な学術志向の改革に転換しようとしていることになる。この点はタリフによる資格の互換を通じて学術資格と職業資格の読み替えが可能になるものの、実際には伝統的な教科型学習の重要性を示唆するものとして機能することになることが予測される。

第三に利害関係者としての教員組合と学生団体の議論を踏まえた政策文書に示されない制度改

革批判の検討である。

例えば中等教育機関側からは、全英教員組合（NUT）の主張が注目される。彼らの、

…近い将来、モジュール化の廃止と同様に A レベルから AS レベルを分離することの結果として、不利な状況に置かれた学生がほぼ教育を継続できなくなるであろう。このシステムは、こうした学生の利益になるように機能すべきであり、教育されるべき相当な潜在能力を有する学生の多くにとっても機能すべきである⁽⁶⁾。

という主張からは、従来の難易度の高い A-level 試験には対応できないが、高等教育を受けて社会に出ていくべき生徒層が存在しており、今回の AS-level の分離改革がこうした層に対する支援になるかどうかについて懐疑的なスタンスにあることが示唆されている。また、

…A レベルは全体的に複雑になった14-19歳に対する教育の風景の中のたった一つの資格に過ぎず、それに対して、異なる種類の資格の間で等しく尊敬を持つことが欠けている。…もし A レベルが、…『黄金の基準』であるとするのなら、職業資格が等しい尊敬を得られるべきシステムの構築へと実際に進路を取るべきである⁽⁶⁾。

という主張からは、過去20年近くにわたりタリフの導入を通じて進められてきた高等教育と職業教育の間の資格制度とタリフ活用による架橋が、今回の A-level 試験改革を通じて後退しかねないことに対する危惧を読み取ることもできるであろう。

一方で対照的な意見を全英学生ユニオン（NUS）から読み取ることができる。NUS は本改革の提案当初から反対の姿勢を示し、改革の再検討を求めてきた。これは「政府は学生に与える影響を考慮することなく改革を再三繰り返してきた」⁽⁷⁾という主張にも見られるように、表面的には高大接続改革の当事者の一人ともいえる学生代表が一連の改革議論に参加することがなかったことによる批判ともみなしうる。しかしより重要な論点として、本改革が基本的に Ofqual とラッセル・グループに参加している有力研究大学の主張を反映した改革であること（「さらに A レベルの内容は英国のエリート大学の強い影響のもとで開発されることになる」）、およびその結果として「我々は A レベルがますます高等教育のみへの道として見られることになることを意味している」と考える。…これは高等教育への職業経由の道の価値を貶める」⁽⁷⁾という主張に示されているように、必ずしも研究重視ではなく、将来の資格取得や職業への展望をもって大学に進学する層にとって、学術面の資格としての A-level の水準が高すぎ、結果的に高等教育進学機会が閉ざされてしまう危惧が示されている。

もちろんこうした学生の議論自体が、NUS における活動的な学生の一定数がラッセル・グルー

プの大学所属であることや、職業資格と学術資格の互換性を認めるタリフ制度の下では A-level 資格に依存しない進学ルートが存在していることに言及していないという限界を示しているという批判も可能である。しかしこうした議論自体が、英国の高等教育改革における学術と職業の関係が今後どのようにあるべきかが議論の焦点になっていることを示している点で注目されるのである。

おわりに

新たな A-level 試験は2017年の春に最初の試験が実施される予定であり、本稿は改革が実際に進展する前の状況を素描し、今後の論点・課題を提示したものに留まる。A-level 試験改革の動向が日本での高大接続改革の議論に今後直接影響するとはいいがたいが、最後に指摘した学術と職業の関係については、私立大学改革や2016年5月の中央教育審議会答申でも構想されている専門職業大学（仮称）制度創設の議論と密接に関連しているものと考えられる。

また先行する一連の改革を経て、複数回受験や段階別評価についてはすでに参考となっていたはずの A-level 試験において批判・改革の対象となっていることが確認できる。この点はすでに日本国内でも議論が収束しているともいえるが、引き続き注目すべき論点であるといえるだろう。

大学とは何であり、何でないのか、大学教育の目的とその対象（受益者）は誰で何であるのかという原理的な問いとともに、大学・高等教育機関に対する社会からの要請が大きく転換していく中で、どのような学生選抜制度・基準が適切であるのかを考えていくための指標として、引き続き改革の動向が注目される。

注

- (1) 本文では言及していないが、GCE A-level 試験改革と同時に実施される GCSE の改革内容は概略以下の通りである。
 - 1) 全教科の試験内容の改訂と仕様文書の作成を義務化する。
 - 2) モジュール型学習を廃止して、2年間連続の学習プログラムに再編する。
 - 3) 原則的に試験による評価に転換する（従来採用されてきた学校教員による試験以外の（コースワークなど）評価は試験で知識・技能・理解を測定不可能な領域のみを対象に限定し、全体としては縮減する）。
 - 4) 二段階の試験として実施されてきた（Tier）が、その仕組みを事実上廃止するとともに、評価を A* ～ G、U から 9 ～ 1 に変更する（その結果、U 評価（unclassified）を廃止＝1 未満の成績は certificate の授与を受けないこととする）。
 - 5) 従来は数学と英語（英語学と英文学）が Resit の対象であったが、英文学を対象外とする（全科目 5 ～ 6 月に試験を実施するが、さらに11月にも数学と英語学の試験を実施する）。
- (2) 本稿は2016年度から2019年度までの4年間の継続的な研究の1年目前半の成果として、現状の整理を行う目的でまとめられたものである。
- (3) 英国の資格枠組みについては、2010年までが NQF（National Qualification Framework）、2015年9月30日までが QCF（Qualifications and Credit Framework）、それ以降は RQF（Regulated Qualifications Framework）となっており、制度自体が流動的である。

- (4) なお、残された課題として、再試験 (resit) 経由で進学先が決まった学生に対して、(a) 入学後の学習に対する適切な姿勢を維持しているか否か、および(b)再試験が高等教育機関での成績に及ぼしている影響について継続的な調査が必要であると結論づけている。
- (5) IBのポイントとタリフのポイントとの互換については、現行の diploma についての総合ポイントの互換から、今後は科目ごとのポイント互換に移行する予定である。詳細は UCAS (2015) を参照。
- (6) <http://www.teachers.org.uk/node/18998> (2016年9月20日最終閲覧)
- (7) <http://www.nus.org.uk/en/take-action/education/oppose-changes-to-a-levels/> (2016年9月20日最終閲覧)

文献表

- Cambridge Assessment (2011) *A Better Approach to Higher Education/ Awarding Organisation Interaction for Post-16 Qualifications*, Cambridge Assessment.
- Chetwynd, P. (2011) *A* at A Level as a Predictor of Tripos Performance: An Initial Analysis*, Cambridge Admissions Office.
- 花井 渉 (2014) 「イギリスにおける大学入学者選抜制度の多様化・国際化：国際バカロレアの認証に着目して」『九州教育学会研究紀要』(42), 149-156。
- 花井 渉 (2016) 「イギリスにおける国際バカロレア認証に伴う資格試験制度変容に関する研究」『比較教育学研究』(52), 90-112。
- Higton, J. et. al. (2012) *Fit for Purpose? The view of the higher education sector, teachers and employers on the suitability of A levels*, Ofqual.
- 飯田直弘 (2016) 「イギリス連合王国における「横断的」資格認証枠組み (UCAS Tariff) の大学入学者選抜への活用実態 — イングランドの高等教育機関の質的ケース・スタディを中心として」、日本比較教育学会第52回大会口頭発表。
- Johnson, Jill & Hayward, Geoff (2008) *Expert Group Report for Work to Bring the Restructured GCE A Level into the UCAS Tariff*, UCAS
- 沖 清豪 (2008) 「イギリス継続・高等教育における職業スキル教育・訓練」『早稲田大学大学院文学研究科紀要 第1分冊』43, 101-114。
- 沖 清豪 (2014) 「イギリスの大学進学のための資格試験制度 — GCE 試験の現在、過去、未来」『大学ジャーナル』第109号、14。
- Ofqual (2015) *Developing New GCSEs, AS and A Levels for First Teaching in 2017 – Part 1*, Ofqual.
- 白幡真紀 (2015) 『イギリスにおける学習と訓練の公共管理システム：イギリスにおける学習と訓練の公共管理システム』、大学教育出版。
- UCAS (2015) *UCAS Tariff tables: New Tariff points for entry to higher education from 2017*, UCAS.
- UCAS (2016) *Tariff 2016*, UCAS. <https://www.ucas.com/ucas/undergraduate/getting-started/entry-requirements/tariff-2016>. 2016年9月20日最終閲覧。
- 山村 滋 (2016) 「イギリスにおける大学入学者選抜制度改革— GCE 試験制度改革の分析—」『比較教育学研究』(53), 3-13。

※ 本稿は2016年度科学研究費 (JSPS 課題番号16K04629) の研究成果の一部である。